

大学教育センターからみたFD組織化の動向と課題

Stream and Issues in Organization of Faculty Development Focused on
Center for Educational Research and Development in Higher Education

山田 剛史*

YAMADA Tsuyoshi

Abstract

This paper aims to investigate, and contribute to both theoretical and practical advances in the systematization of FD, which supports the fast-moving revolution in university education. In order to do this, the paper will explain and set out in an orderly way the trends in the systematization of FD in Japan which is undergoing rapid transformations both in its quality and quantity. Amongst these, are the trends of the novel University Education Center, which the writer explains through his own experience as a member of such a center.

First, the writer looks at the problem of defining FD from multiple viewpoints, drawing on a variety of field surveys. A broad overview has been taken of the problems and outcomes of various FD movements being developed in situ, as well as the strategic trends (reports, organizational reforms, financial backing) which have led the systematization of FD in Japan. In particular, it can be said that since the year 2000, all sorts of ‘good practice’ ventures have been collaborative challenges between universities and the government, with the greatly increased significance of FD systematic development.

Secondly, the writer investigates another agent leading this systematization of FD, a new one found increasingly on our campuses, namely the University Education Center. In particular, focusing on national universities, we see from web-based surveys that although different universities may all be public institutions, their facilities and operating modes, as well as what is expected of each university, all differ depending on its scale. In particular, medium-sized all-round universities (that is, national universities in the provinces) often have a very small number of specialist teaching staff – often on fixed-term contracts – who have to perform an enormously wide variety of tasks. This puts them under great pressure, both physically and mentally.

On the other hand, at the small end of the scale, there appear to be expectations to tackle field-specific FD with all hands on deck. Bearing in mind the overall trends, the writer conducted a case study of the FD systematization in his own Center. As well as confirming correspondences with the issues at various University Education Centers which have been pointed out, it leads to a consideration of what activities are required and what strategies effective.

Finally, some consideration is given to the upcoming concerns of inter-university networking, and the various needs and possibilities within FD research.

*島根大学教育開発センター准教授

1. 問題と目的

18歳人口の減少予測に基づき施行された1991年の大学設置基準の大綱化に端を発し、わずか20年足らずの間に、社会・経済状況の悪化や進学率急増（ユニバーサル・アクセス）に伴う学生の学力低下、情報通信技術（ICT）の革新や国際化（グローバリゼーション）など大学を取り巻く環境は急変し、日本の大学教育は半ば政策に引っ張られる形で変革を迫られ、それに対応している。現在、高等教育システムの重要な変革期・転換期のただ中にある。

本論文では、そうした大学教育の変革の中心のかつ基盤の事項として既に様々な取り組みがなされているファカルティ・ディベロップメント（以下、FDと表記）に焦点を当てる。ただし、一口にFDといっても切り口は様々である。

第1に、「FDとは何か（What）」といったFDの定義に関わる諸問題である。アプローチの観点としては、思想的・理論的観点（cf. 絹川2006；絹川・館2004；寺崎2006；田中2003）、学識（Scholarship）や大学教授職（Academic profession）といった観点（cf. 有本2005；Boyer1990〔有本訳1996〕）、海外動向などを踏まえた比較研究、全国調査等のマクロな実態把握（cf. 一般教育学会編1997；広島大学高等教育研究開発センター編2004）、実践者から立ち上るFD論まで様々な観点から調査・研究が展開されている。多くの研究が蓄積される一方、論者の立ち位置によってその都度（操作的）定義がなされるものの「理論（理念）と実践のズレ」や「諸外国と日本の文脈の差異」といった点からも決定的とされるものはなく、常にその問題に立ち返って再定義していくことになっている。さらに言えば、FDというものが脱文脈的に一律に論じることのできないローカルな文脈固有性を有していることにも起因している。併せて日本の高等教育の特徴として、FDが大学人の自律性を前提としながらも、文科省による政策主導で進められてきている経緯がある。特に1998年以降提起される各種答申と制度改正およびそれに伴う各種GP等に代表される財政支援を起爆剤としながら、平行して上記のような高等教育の専門家によって学協会等々で積極的に議論がなされてきた。さらに、研究者による調査・研究に基づく実践へのインプリケーションを待つ暇もなく、膨大かつ良質な実践が大学の現場で展開されることとなる。政策、研究、実践と異なる次元で異なるアクターがFDという共通問題に携わっており、それが混乱のもとにもなっている。本論文では、それらを網羅的に捉えることに主眼を置くのではなく、次の論点にスライドしていくための現状整理として一定の概観を行うことを第1の目的とする。

第2に、「FDを誰が（Who）どのように（How）推進するのか」といったFDの組織化（機能的側面）に関わる諸問題である。「組織化という観点は、FDに関する我が国の先行研究では必ずしも十分に意識されてきたとは言えない」といった指摘（夏目2007）にもあるように、前述の構造把握に比して、組織化なる機能的側面に関わる調査・研究はこれからの課題である。そして、上述したように、様々なアクターがFDの実践に関わっており、そこで生じている混乱の原因の一つに、論じる際の立ち位置や誰（高等教育研究者・専門家、実践の推進者、一般教員）に対するメッセージなのかが不明瞭なことが考えられる。そこで、本論文では、FD組織化の問題に対して、上記の経緯の中で、現在その牽引役として一定の機能・役割を担っている「大学教育研究センター（実際の設置名称は様々あるが、本論文では以後、大教センターと表記）」に焦点を当てて検討を行うこととする。大教センターは、高等教育研究を行う専門機関として1972年に設置された広島大学高等教育研究開発センターを皮切りに、徐々に当該大学への実践的還元性を期したセンターへと目的を移しながら微増し、とりわけ2004年の国立大学法人化前後に急増し現在に至っている。主として全学の

見地から大学教育の改善に資する研究及び実践（研修）を担うことを目的としており、一部の大規模私立大学を除く国立大学において設置されている。その意味では、本論文は国立大学の大教センターという文脈に即して検討を行うため、国内の約7割の比率（機関数・学生数）を占める私立大学に読みかえる際には留意する必要がある。しかも、国立大学の大教センターといっても設置形態や目的、規模など多種多様で、下記の北川（2006）による指摘にもあるように、更にその中でも立ち位置を明確にして丁寧に論じていく必要がある。

大学の教育改善に関する活動は多岐にわたり、大学の設置形態、地理的条件、サイズ、総合大学か、単科大学か、専門的領域に特化した大学（医療、福祉など）かにより、センターをそもそも設置するかどうか、設置した場合の実践と組織のあり方、活動内容、歴史と実績は異なったものになっている。したがって、「大教センター」そのものを一般化するのは難しく、センターの抱える課題を一般化するには、かなりの危険性があるということは念頭においておくべきであろう。（p. 31）

そうした指摘からも、本論文では、大教センターの現状と課題について概観を行うが、同時に、筆者自身の立ち位置・文脈（「地方」「国立」「総合」大学の「学内の教育改革・改善を主要業務とした」「大教センター」に所属する「専任教員」）およびそこでの実践を踏まえて検討を行う。故に、日本全体の動向とローカルな事例とを重ね合わせながら、大教センターにおけるFDの組織化に関する現状と課題を紡ぎ出すことを第2の目的とする。併せて、これまで実施されてきた大規模調査（量的方法）の限界とケース・スタディ等の質的分析の必要性に関する指摘（松下2007）や、特定のディシプリンに基づく専門領域とは異なり、FD研究には共通する強い価値志向性や実践との不可分離性が内在しているといった指摘（井下2008a）にもあるように、FD研究の方法論の在り方についても今後積極的に議論を重ねていかなければならない課題であると思われる。最後にこの点について若干の考察を行う。

2. 日本におけるFD組織化の現状と課題

(1) FDの政策的動向と定義

先述したとおり、日本のFDの展開には文科省による政策が大きな牽引力を発揮してきた。詳細は、鈴木（2007）や絹川（2009b）、圓月（2009）などで確認することができるので、ここでは簡潔に整理しておくに留める（表1）。

表1において下線部を引いている箇所が、文部科学省によるFDの定義（いわゆる狭義のFD）であり、現在は「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称」（中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて』（答申）2008年12月）となっている。この定義は、授業内容・方法の改善に限定しており、ID（Instructional Development）、CD（Curriculum Development）、OD（Organizational Development）、PD（Personal / Professional Development）といった側面を含む分類（cf. 関1995）からすると、ごく一部でしかないところから「狭義のFD」として、後者の「広義のFD」と対比して取り上げられている。ただし、同答申においても「FDの定義・内容は論者によって様々であり、単に授業内容・方法の改善のための研修に限らず、広く教育の改善、更には研究活動、社会貢献、管理運営に関わる教員団の職能開発の活動全般を指すものとしてFDの語を用いる場合もある」と補足説明しているが、羽田（2009）は「FD活動＝教員研修」といった構図で

受け止められている現状（誤解）が、FDの推進を妨げ、FDのイメージを上意下達の枠内に押し込め教員の忌避感を生む原因になってきたと指摘している。FDという用語自体諸外国ではほとんど使用されておらず（Staff Development（イギリス）、Academic Development（オーストラリア）、Educational Development（カナダ）、FDに代え、あるいはFDを乗り越えて教育改善全体を表す概念の採用が、教育改革を進める上で重要な課題であるとしている。諸外国ではFDを質保証システムの一環として位置づけている（夏目2009）という点も鑑み、日本におけるFDの再定義は急務の課題であると思われる。しかし、先述したようにFDはローカリティを前提としていることから一律な定義は難しい。故に、重要なことは、個々の大学が個々の文脈の中でFDを位置づける共通言語を構築し、「教育実践の中に埋め込まれたFD（FD embedded in educational improvement）」（松下2007）を展開していくことではないだろうか。そのためにも、絹川（2007）が「教育改善の手段であるFDがその前提となる目標を定めずに実施できるはずもないことから、FD活動の中核は『大学教育の目標設定』でなければならない」と指摘しているように、具体的な活動とリンクし得るFDの共通目標を構築・共有することが重要であり、その前提として「FD以前の『相互に話し合う』習慣をつくらねばならない」（神藤・川野2008）のである。

表1. FD制度化の沿革（主要事項）

1991年7月	大学設置基準の改正	大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有する（第14条等）
1998年10月	大学審答申『21世紀の大学像と今後の改善方策について』	各大学は、個々の教員の教育内容・方法の改善のため、 <u>全学的にあるいは学部・学科全体で、それぞれの大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修（ファカルティ・ディベロップメント）の実施に努めるものとする旨を大学設置基準において明確にすることが必要</u>
1999年9月		大学は、 <u>当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない</u> （第25条の2） FDの努力義務化
2004年4月	認証評価機関による大学評価が法制化	大学評価・学位授与機構の大学評価において「基準9. 教育の質の向上及び改善のためのシステム」が設定
2005年9月	中教審答申『新時代の大学院教育』	大学院は、当該大学院の授業及び研究指導の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする（第14条の3）
2006年12月	教育基本法の改正	大学に関する条文が新設（第7条）、教員に関する条文が改訂（第9条） 学校の教員は、自己の <u>崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない</u> （第1項）、前項の教員については、…… <u>養成と研修の充実が図られなければならない</u> （第2項）（波線部追記）
2007年4月		大学院課程におけるFDの義務化
2008年4月		授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする（第25条の2） 学士課程等におけるFDの義務化

(2) FDの実態・GPの貢献

政策動向と定義に関わる変遷について概観したが、次にFD活動の実態について調査・統計資料に基づき確認する。まず、文部科学省が毎年、全国国公立全ての大学を対象に実施している「大学における教育内容等の改革状況について」では、1997年度に193大学（約33%）だったFD（教員の職能開発）の実施率は、2006年度には628大学（約86%）、現時点で最新のデータである2008年度には727大学（約97%）とほとんど全ての大学で実施していることが分かる。内容面では、日本のFDの代名詞的存在である「学生による授業評価アンケート」の実施率は、一部部局レベルでは既に

100%に達していることから、近年では全学レベルでの実施に設問が切り替わっており、2008年度で597大学（約80%）（内訳：国立64大学74%、公立59大学79%、私立474大学81%）と、国公立問わず毎年上昇してきている。その他には、依然として研修会（約70%）や講演会（約64%）が多く、次いで教員相互の授業参観（約51%）、教育方法改善のための授業検討会の開催（約40%）と続き、教員相互の授業評価（約21%）は依然として少数にとどまっている（2008年度）。

次に、広島大学のセンターが実施した学長対象の調査（2006年度）によると、「大学教育の改善や活性化が必要」に対し「必要」と「ある程度必要」を合わせると99.6%、「FD活動は今後必要か」に対し「必要」と「ある程度必要」を合わせると99.3%と高い必要性を感じている。しかし、大膳・有本・黄（2007）のまとめによると、「総じてFD活動に対する学内の委員会や組織が整い、FD活動の理念や概念が組織全体の教員に認識され始めており、FD活動の実施率も高くなっている。・・・それにもかかわらず、教育活動に対して教員の意識が高まり、教育目的・目標の見直し、カリキュラム改革、教育改善の成果が積極的に評価できる程度にまで進んでいるとは、認識されていない。すなわち、FD活動の効果が実感されていない」と結論づけている。同機関による一般教員を対象とした調査から、有本（2008）は、教員の意識は研究志向から教育志向へと転換していること、専門教育を重視する旧来の意識が根強く見られることなどを指摘しており、一般教員の意識が2極分化していることあるいは個人の中で葛藤として対立していることが伺われ、学長と教員との意識の格差も伺い知ることができる。他にも、「広義の概念と狭義の概念、欧米型と日本型、トップダウンとボトムアップ、研究志向と教育志向、国立セクターと私立セクター、古い世代の教員と新しい世代の教員、理系分野と文系分野、といった様々な側面の葛藤が惹起されている」といった指摘（有本2007a）がなされている。

ただし、こうした大規模調査で問うているFDは、前述したような定義の曖昧さや実践現場で広がっている草の根的なFD、日常的な教育改善に埋め込まれたFDをも拾い上げるようなものではなく、平均値の裏に潜む格差なども見過ごしてしまう可能性があることから、大局的な把握にとどめるのが得策であると思われる。逆に、そうした項目で示されるものがFDであるというラベリング（活動の幅を狭めたり、ひいては活動への意欲を削いだりしてしまうこと）にもつながってしまう恐れがあることにも留意が必要であろう。

次に、FDの組織的展開を促進する契機となったものに、文部科学省が2003年度より開始した「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」を挙げることができる。絹川（2009a）は「特色GPはFDである」と指摘し、前年2002年度から開始された「21世紀COEプログラム」とは異なり、選定されたローカルな事例を通して相互に学び合うことが本来の目的であるとする。その重要な相互研修の「場」として機能しているのが、2006年度から毎年開催されている「大学教育改革プログラム合同フォーラム」となっている。GPは当初5か年計画を予定していたが、ふたを開けてみれば2010年4月で7年目を迎え、予算規模も拡大の一途を辿ってきた（2010年度は大幅に減額）。実績を重視する特色GPとは性質の異なる地域課題に密着した「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」が翌年2004年より開始、2008年には両GPを発展統合した「質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）」、2009年には「大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム」へと進化を遂げている。他にも教員養成や医療人養成など専門職人材の養成に特化したGPも多数実施されている。こうした各種GP（専門職系のGPは除く）に、過去6か年で4660件の申請があり716件の事業が採択されている（義本2009）。機関数でいうと、4年制大学のうち約650

校が応募経験を持ち、450校以上が1度は採択された経験を有するに至っている（小松2009）。こうしたG P事業による教育効果について、次のような指摘が寄せられている。

- ・教育は大学にとって非常に重要な活動であるという意識が向上し、また個々の教員にとっても、教育活動が研究活動と並んで、大事な仕事であるという認知度が飛躍的に高まった（山本2009）。
- ・さまざまな取組を通じて教職員間の信頼関係が深まるにつれて教職員の意識が変化し、組織の一員としての意識が芽生えていったことは、G P事業の最大の成果である（平山2009）。
- ・研究志向の強い日本の大学の教員文化を、教育への関心を引き上げることのきっかけとなったのが、特色G Pをはじめとする一連の教育G Pであったと評価できる（山田2009a）。

このように各種G Pの取り組みは、日常的な教育改善を含む教育改革を飛躍的に高めることとなったとともに、申請の趣旨でもある「組織性」を前提としていることから、自ずとF Dの組織化が図られるよう設計されている。これが、良質な実践が理論や研究を凌ぐスピードで展開していると先に述べた理由である。ただし、「教育は人材育成という点から、短期間では効果は現れないし、またそのための資金的な支援体制も不可欠」「教育改革のためのG Pではなく、G P申請のための学内の教育改革ということになってしまう恐れがある」といった懸念（山田2009a）や、「F D活動は、日本の大学の間で普及しているように見えるが、その実質は問われなければならない」といった指摘（絹川2009b）に加え、「基盤的経費の削減分をG P関係予算の増加分が補完するという、最近の大学のファンディングの在り方自体が見直される可能性があること、さらには大学改革の起爆剤の段階から大学政策を推進する方策としての性格が強まっていくこと、持続的な改革を進めていくための支援期間の在り方の検討が必要であることなどを踏まえ、G P事業の規模や構成、事業推進の在り方を模索していくことになると思われる」といった指摘（義本2009）など多数の課題が挙げられている。

(3) F Dの課題

F Dの政策動向による義務化とG P等の予算措置によって、様々なF D活動が展開されることとなった。しかし、この急速な広がりが国全体として組織化を果たすには依然多くの課題を抱えており、様々な指摘がこれまでもなされている。その中でも、先般提起された「学士課程答申」（2008）における以下の「F Dの課題（pp. 38-39）」は現状を網羅するものとなっている。

- ①一方向的な講義にとどまり、必ずしも、個々の教員のニーズに応じた実践的な内容になっておらず、教員の日常的な教育改善の努力を促進・支援するに至っていない。
- ②教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化がいまだ十分に根付いていない。
- ③研究面に比して教育面の業績評価などが不十分であり、教育力向上のためのインセンティブが働きにくい仕組みになっている。
- ④教学経営のP D C Aサイクルの中にF Dの活動を位置付け、教育理念の共有や見直しに生かす仕組みづくりと運用がなされていない。
- ⑤大学教育センターなどF Dの実施体制が脆弱である。例えば、F Dに関する専門的人材が不足している、学内で各学部の協力を得る上で困難がある、F D担当者のネットワークが発展途上、といったことが聞かれる。
- ⑥学協会による分野別の質保証の仕組みが未発達であり、分野別F Dを展開する基盤が十分に形成されていない。

⑦非常勤教員や実務家教員への依存度が高まる一方で、それらの教員の職能開発には十分目が向けられていない。

また、上記の課題と関連するものとして、読売新聞社が2008年度より実施して長期紙上連載「教育ルネサンス」とともに大きな反響を呼んでいる「大学の實力」調査では、FD推進の阻害要因について取り上げている。499校から回答（学長対象）を得た2008年度結果では、9つの項目中上位3項目として、①個々の教員が他の教員の領域や教育方法に踏み込みにくい、踏み込まない風土がある（346校、69.3%）、②FDの推進方法や成果把握の手法が未成熟（279校、55.9%）、③FD推進のリーダーや専門家がない（181校、36.3%）といった点が挙げられていた（読売新聞教育取材班2009）。教員の意識や大学のトップマネジメントに関わる問題に加えて、FDの専門人材や活動内容および推進方略など組織的展開における新たな実践課題が提起され、その主たる担い手として大教センターへ期待が寄せられている。次項では、これらの問題に焦点を当てて検討を行う。

3. 大教センターにおけるFDの展開

(1) 大教センターの実態

日本のFDの歴史は浅い。有志の教職員による自主的な教育改善努力に依存していたおよそ10年前までの状況から、各種答申や制度改正、GPによる財政支援、さらに大学院課程・学士課程の相次ぐ義務化によって組織的展開へと発展したこの10年。一定の緊張関係を孕みながらも政府と大学の協同によりFDは急速なペースで展開されてきたわけだが、その過程で第3のアクターとして一役を担ってきたのが大教センターであると言える。直接的にはGPの取得やそれを通じてのモデル提示、FDの専門的人材の供給、大学間連携（ネットワーク）による共同知の蓄積など、FDの推進を含む大学教育改革に特に全学的見地から取り組んできている。こうした組織は、各大学における教育改善事業等のいわば「牽引車」的役割を期待されつつ、①FDの企画・実施、②全学共通教育の実施・改善、③教育評価の企画・担当、④学習支援方策の開発・実施、⑤高大連携の企画・実施、⑥インターンシップ事業の推進、⑦アドミッション活動の担当・展開、等々を受け持っており、文字通り多様な役割を担うこととなっている場合が多い（国立教育政策研究所2008）。

実態としては、先述したように1972年に広島大、1986年に筑波大と研究を中心としたセンターが設置され、大学設置基準の大綱化を受けて最初に教養部を解体しその機能を実装したセンターが神戸大で1992年に設置された。1994年にはFD等高等教育の実践的研究機能を担うセンターが京都大で設置。その後もこうした先行するセンターを参考にしながら徐々に増加し、2000年以降に急増することとなる。特に2000年以降に設置されたセンターは、前述の多様な学内業務を担うべく設置されるという点で、独立したセグメントとして扱われる従前のセンターとは組織設立の経緯から運営方針まで大きく異なっている。

文部科学省の調査データによると「教育方法改善のためのセンター等の設置」（国立大のみ集計）は、2001年時点で22大学だったのが2006年では41大学（47.7%）へと5年間でほぼ倍増している。一方、筆者が2010年1月現在、大学院大学4校を除く82の国立大学のWebサイト（大学の沿革や独自のWebページ、学内検索等）で教育方法改善のためのセンター等の設置状況を確認したところ、66大学（80.5%）で設置していることが確認できた。大学規模で見ると、学生定員4000名以上の中・大規模総合大学では97.7%、4000名以下で複数の学部を有する小規模大学では42.9%、単科大学では76%が設置している状況であった^{（注1）}。また、全ての情報をWeb上から伺い知ることは出来なか

ったが、設置形態（機構化・部門・教員配置等）について見ると、主として教育方法の改善等に関わる部門等の専任教員の配置に関して、5名以上を有する大学は、東北大、東京大、東工大、筑波大、金沢大、京都大、大阪大、広島大、九州大の9大学となっている（金沢大と大阪大を除く8大学は2000年以前に設置）。その他の大学ではセンター全体でも5名以下の所が多い上、特に中・大規模の総合大学では、部門やミッションも多様で一部門に専任が1名就いているか否かという現状である。そこでの専任教員も任期付であることが多く、京都大学のセンターが2008年に実施した若手のFD担当教員に対するアンケートでも18名中8名（44%）が非テニユア教員であることから、非常に不安定な状況下に置かれている（石川2009）。逆に小規模や単科大学は、専任を有さずともそのコンパクトさを活かして、全学出動体制に近い形で兼任教員が活動を推進している。そこで展開されるFDは、華々しさはないかもしれないが、同僚性に基づくものであり、日本学術会議が検討を始めている分野別質保証の問題と連動して今後重要性を増してくる「分野別FD」の推進にはかかせない展開形態であると思われる。このように国立大学の大教センターといっても、その規模・設置形態に応じて現状は多様であり、先に文脈を踏まえて検討することが必要と指摘した所以である。

(2) 島大センターにおけるFDの組織化

日本におけるFDの組織化過程に関する全国動向を整理してきたが、以降では、筆者の所属する大教センターでのFD組織化の過程について取り上げる。マクロな動向と重ね合わせながら、種々浮上する問題や課題克服の方法について考察を行う。

a. センターの組織概要と教育開発・改善に係る誤認

島根大学教育開発センター（以下、本センターと表記）は、法人化・統合の時期（2004年12月）に設置された後発センターである。学内の教育改善全般（教養教育、FD、評価）を担うものとして、企画・実施・評価の3部門で構成されている。学内人件費の吸い上げによって設置され、人事権を持たない業務センターとして位置づけられている。教育・学生担当副学長をセンター長として現在3名の専任教員が配置され、各人が部門長を兼ね、部門長から副センター長を選出するという形になっている。各学部（全5学部）・外国語教育センターより各1名が運営委員および兼任教員という形で加わり、教育・入試企画課の一部が兼務する形を取っており専任の事務職員は有していない。組織を作る際に、当然のことではあるが、計画内容の見通しを立てておくことと、全学的な合意形成が図られていないと、後で協力を得られないことが多分にある。部門長や副センター長を全て専任教員が担うという形でスタートしたことが、3年以上経った今もなお問題を抱えている。「センター組織等の性格と役割が未整理なまま、期待される活動のみが膨張し、各大学における諸課題の「処理機関」として位置づけられて、教育改革に資する「戦略的組織」としては有効に機能し得ない結果を招きかねない」といった指摘（川島2006a）、あるいは「T&L(Teaching & Learning)を中心課題とするセンター組織の活動の機能化をどう果たしていくのか、多様化する教育サービスの提供のために大学全体としてどのように組織再編を図っていくのか、そして大学全体の教育機能の活性化のために経営戦略と組織デザインを策定し組織イノベーションをどうなし遂げていくのか、といった課題に応えるための戦略性が問われている」といった指摘（川島2006b）は、本センターの問題にも完全に符合する。実際、本学でも上記の役割を軽く超えて、教養教育のみならず学士課程教育全体の戦略策定やマネジメント、キャリアや高大接続、各種学生調査（IR）に外部資金獲得とそのマネジメントなど、およそ「教育」と名のつくあらゆるものが執行部や部局等から突きつけら

れ、業務増加は止まるところを知らない。

一定、既に表示されている第一期中期目標・計画を遂行しながら、学内シーズ（意欲的な教員や興味深い教育プログラム）の発掘と学内ニーズを把握することから始める。同時にそれらを相対化するために、全国教育改革の動向には常に目を光らせておく。学内教職員と対話をしながら痛切に感じるのは、教育は実践であり業務であるという認識を強固に持っていることである。「改善」「開発」「向上」を図るときに、リサーチは不可欠であり、そこで得られる Evidence に基づき様々な企画・開発・評価が行われる。その意味で、Boyer が提唱するように教育活動を「学問活動」として認知することが不可欠である（有本2007b）。また、「FD研究はFD実践を豊かにし、互いに関連づけ、不足を発見し、効果的なFD活動が無駄なく展開できるよう、先導する役割をもつ」といった指摘（井下2008b）にもあるように、その研究の方向が対象（実践現場）と切り離されないという性質を有しているところで自然科学的な研究などとは異なっているにすぎない。こうした誤解・誤認が、授業評価であれGPAであれFDであれ教養教育であれ何でも知っているものとして捉えられてしまう。

b. 実践の中でのFDの再定義

では、学内から様々なニーズが寄せられるのか。本センターでは2008年度に全部局・学科・（一部分野）のFDヒアリングを行った（全16か所）。個人的な希望はいくつかあるものの、大きくは2点。1つは教育活動の評価、今1つは授業評価アンケートの改善、である。ヒアリングを実施して痛切に感じたことは、いかに世の中が提起しているFDというものが狭いかということ。教員自身それらをFDとは認識していないが、日々の教育改善に積極的に取り組んでいる。しかし、そうした取り組みが所属部局の中で評価されない、ということで疲弊感を漂わせている。これを何とかするのは我々の所掌範囲を遙かに超える大学全体の問題である。ただし、学部における教員個人評価のウェイトなどを見る限り、特段に教育評価の割合が低いということはなく、問題はその中身であろう。山内（2007）は「FDの課題として手つかずにあるのは、教員の教育活動評価方法の確立である。ともすれば、教育活動評価において授業担当時間数、受講者数、教科書作成、あるいは学生による授業評価指数といったような定量的な基準が適用される。それで教育活動全体が評価できるとはとうてい思えない」と指摘しており、そうした問題解決方略の1つとして多様な教育活動経験を評価に連動させる仕組みとして「ポートフォリオ」（Seldin2004〔大学評価・学位授与機構監訳2007〕、Seldin & Miller2008〔大学評価・学位授与機構監訳2009〕）の開発が進められているところであるが、個々の大学の中に根付くにはまだ障害が大きいと思われる。一方で、本学も含む多くの大学で取り入れられてきている教育活動に対する報賞制度（インセンティブ）も積極的に取り入れていくことや、「学部横断的に学内のすでに実施されている様々な取り組みをFDという観点からとらえなおし、教育改善に結びつけていく機能が必要」といった指摘（田口2007）にもあるように、教員の日常的な教育改善活動がFDであるという認識を広げていくことも間接的にも知れないが重要なことであろう。次に、授業評価アンケートについて、やはり多くの教員はFD＝授業評価アンケートという認識を抱いている。圓月（2009）は、FDの発展にとって授業評価アンケートが定着したことを評価しつつ、それらが半ば儀礼的なものとなってしまっていること、その背景に個別科目に対する学生満足度を教育評価の唯一の指標と考える傾向があつて組織的展開を阻むことにもなりかねないことを指摘している。実際に出てくる意見としても、授業評価アンケートの回収率が低いので何とかして欲しい、といったそれ自体問題でないわけではないが、そのようなテクニカルな話に終始し

がちである。

c. 新たな高等教育のステージにおいて求められるFD理念と実践

では、どのようなFD活動が望ましいのか。山田（2009b）は「ハブ機能」「スキャフォールディング」としての大教センターの在り方について問題提起した上で、実際のセンターでの実践も踏まえて、上述したようなヒアリングによるシーズ・ニーズの把握や、近年増加している参加型のワークショップなどの有効性を指摘している。例えば、初任者研修を中心として、シラバスの書き方等のコースデザインに関わるものや、授業改善に関わるものまで多様なものが多くの大学で実施されている。特に、「教員の職能開発が年齢や職階によって異なる視点が欠落するか、甚だしく弱い」といった指摘（羽田2009）にもあるように、今後、大学教授職としてのキャリア発達段階を視野に入れたFDプログラムの開発を進めていくことが必要と思われる。本学ではまだこの段階に至っていないが、愛媛大学などではこうした視点からプログラムが体系化されている。また、こうした新たな課題への対応から発展しているFD活動の原初形態とでも言うべき活動に授業公開があり、実際多くの大学で実施されている。京都大学のセンターが「相互研修型FD」（田中2001）の理念を具現化する形で「公開実験授業」を1996年より実施し、その理念や活動は継承・発展を遂げ、個別大学の中での広がりだけでなく、山形大学のように大学間連携におけるFDの主要活動として位置づけているところも出てきている。その一方、学内からは「形骸化」「マンネリ化」の声が聞こえてくる。どうしても小さな部局（実施単位）では、参加者が限られ、意見交換の際の視点も硬直し、新たな発想が生まれにくくなる。そこで、実際実施していて効果を感じているのは、テーマを設定して、関連する部局等の代表者に取組事例を報告してもらう場（シンポジウムなど）を設けることだ。本学で言えば、初年次教育やフィールド学習などがある。多くの部局ではそうした概念の元で実践を相対化することはなかなか日常行いにくい。そういった取り組みを相対化し、他の部局での実践と共有するということは、何より部局の教員にとっても意欲を喚起するものであり、重要なエンカレッジの機会を提供するものとなる。その中で、センターから全国の動向や学生の調査結果などを紹介する。神藤・川野（2008）はこうしたFDの在り方として「相互研修コーディネート型FD」を提案し、徳島大学において効果的な活動を展開している。近い考え方として、絹川（2007）も「相互啓蒙型」の重要性を指摘している。本センターでもこうした認識に基づき「専門家モデル」と「同僚モデル」（田口2007）とを対抗軸で捉えることなく、ブレンディッドな立場で実践を展開している。ただし、田口自身も「必要となるのは、『サービスを外側から提供する専門家』ではなく、『同僚であり、かつ、大学教育改善の全体を考えるポジションにあるべき専門家』である」と指摘している（田口2008）。後は、こうした活動を適切にフィードバックするために各種刊行物を出すなどして対話を継続させていくことも重要であろう。授業技術（ID）に特化したFDの形は確かにFDの全体像を捉えているとは言えないが、最終的に学生と教員が出会う「授業」という場の改善は喫緊の課題であろう。そしてそこを発着点として、その上位層であるカリキュラムや組織の改善と結びつけることが重要であると思われる。そうした重層的・複眼的視点からFDを捉えて、それぞれの立場から関与していかねばならない。本センターではこうした認識に基づき、学生の学びの質を保証・向上するための「トータルな学習環境デザイン」を学部・学科等の教職員と協働によって構築し、実施・検証するという活動を展開している。2009年度からは5か年に渡って、文部科学省特別教育研究「学生の学びを中心に据えた教職員ネットワークの構築とFDの組織化ー山陰地域のFD拠点化に向けてー」（<http://cerd.shimane-u.ac.jp/FD/>）の下、5つの柱（学生参画プロジェクト、教

育調査プロジェクト、教養教育・教育改善プロジェクト、ICT活用実践プロジェクト、地域連携プロジェクト)を立てて、FDの組織化と大学間連携の更なる推進に力を注いでいる。

(3) 大教センターの抱える課題と今後の展開

これまでも随所に記してきたように、大学というアリーナに新規参入することとなった大教センターの抱える課題は多い。北川(2006)は、国立教育政策研究所が2005年11月に行った全国調査の自由記述から次のような課題を抽出している。

- ①各学部と全学的課題とのコミュニケーションの問題、教員と事務職員との関係、専門的な職員の配置の重要性
- ②リーダーシップの問題・・・学長意思決定に必要な支援体制を強化する、学長をはじめとする幹部のリーダーシップと学科の独自性のバランスと調整の必要性
- ③教育改善の効果をどのように明示し、共有していくのか
- ④内外の教育力資源の発掘・・・学内外の潜在的なニーズの把握と資源(人的・財政的)動員のきっかけづくりが「大教センター」の使命のひとつ。近隣の大学間でのネットワーク、センター等協議会を通じての情報交換、特色GPや現代GPに関する情報交換やネットワーク形成、専門分野ごとのFD活動の組織、海外における取り組みの調査など、多層的な交流と実践のあり方を検討する必要がある

これらは筆者らセンター教員の多くが日常の中で経験している切実な課題である。また、「FD担当者が、本来の課題や活動の方向性とは、あまり関係のない調整作業や折衝に忙殺され、FD担当者としての力量形成に時間とエネルギーを割けないまま不十分なFD活動を展開して、その結果、せっかく政治力を駆使してFDへの参加者を得ても、一般教員からのFDへの評価を下げたり、果てはFD担当者への軽侮に至るといった負のスパイラルに陥ることさえありえる」といった指摘(川島2007)も多分に当てはまることである。さらに、「間違いなく国立大学法人におけるこれからのセンターは、学内・学外における他の同種のセンターとの連携が必要になる」といった指摘(山内2006)や、海外で展開されている各種ネットワーク(アメリカのPOD、イギリスのSEDA、カナダのSHLHE、オーストラリアのHERDSA)などを参考に「各大学が教育改善に向けて幅広い活動を行うためには、各大学のFD担当組織による単独の実施では不十分であり、ネットワークを形成して、相互に補完しながら活動を行うことが必要」といった指摘(夏目2009)、「国立大学等の大学教育センター等における取組が各地域で進展しつつある中で、教員や大学職員の職能開発プログラムの開発・実施や、センターの共同運営など、大学間連携や支援に関する組織的な役割や貢献を果たし、ネットワークを広げていくことを期待したい」といった指摘(中教審2008)など様々指摘されている。政策面でも2008年度より「大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム(戦略GP)」が開始され、2ヵ年で92件もの事業が選定を受けている。また、2009年9月には学校教育法の一部改正により「教育関係共同利用拠点制度」が創設され、そこでは「大学の教職員の組織的な研修等の実施機関」が対象となっており、地域におけるFDの拠点形成による教育力の向上が期待されている。「協同と競争、標準性と多様性」の理念に基づき、積極的に大学間連携・ネットワーク化を展開していくことが、センターの抱える様々な問題の克服ならびに大学教育改革の推進に不可欠なFD組織化のネクストステージとなるであろう。

4. 最後に～まとめとFD研究の可能性～

本論文では、日本におけるFD組織化の動向を把握・整理すること、その中で新たなアクターとしての大教センターの動向を、筆者の所属するセンターでの経験も踏まえて把握・整理することを通じて、激変する大学教育改革を支えるFDの組織化を研究・実践面で一步前に進めるための一石を投じることを目的として検討を行った。

最後に、研究という面での可能性について言及して次の展開へとバトンをつなぎたい。狭義のFD定義にも「研修と研究」とがセットになっているが、研修が前面に出て、研究の蓄積が十分であると言えない。大きくは、冒頭で述べたように海外の紹介等の比較研究や機関調査・研究、理論・思想研究等の比較的マクロな研究が多く、それらは実践と分離した所から論じられることが多い。一方で、実践から立ち上がる研究報告が多くなされる京都大学主催の大学教育研究フォーラムの果たす役割・意義は、井下（2008a）による膨大なレビューにも裏付けられている。佐藤（2009）は、FD（コンサルテーション）における臨床研究の必要性について検討を行っているが、こうした実践から多様なディシプリンを切り口にして研究の水準にまで昇華させていくことが重要であろう。例えば、本センターでは初年次教育プログラムなどのミドルレベルの教育改善・FDを重視し、企画・立案から実施、効果検証、マネジメントまで一連のプロセスに携わる中、その実践展開のプロセスを量的分析による効果検証を絡めて論述したり（山田・森2009）、学生の学習プロセスをエスノグラフィー（質的分析）によって明らかにするという観点から検討を行ったり（森・山田2010）と、それぞれの学問的バックグラウンドである心理学や学習科学の知見に基づき研究を行っている。また、卒業生調査をベースとして汎用的技能の形成に及ぼす正課・正課外の役割に着目した研究（山田・森2010）を実施し、その知見に基づきワークショップや研修会を実施したりと、常に実践から研究、そして実践へと還元していくサイクルを構築している。本センターではIR（Institutional Research）も重要なミッションの1つとして想定し実践を行っている。機関横断的な調査も重要ではあるが、個々の大学の持つミッションや課題に応じて調査をカスタマイズし、全学的見地からその動向を把握し、それらを教育改善サイクルに結びつける戦略を立てたり、研修の場で学部教員と確認したりしている。その意味で、IRはFDと結びついてこそ真価を発揮するものと考えている（山田2010）。そして、本センターでの活動の中で重視している点は「学生の学習 learning」である。「研究パラダイム」から「教授・学習パラダイム」への転換の国際的動向（有本2007b）と併せて、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」^{（注2）}への視点転換を図ることの重要性が指摘（文部科学省2000）されて久しいが、そうであればFDの視点も教員のみならず学生、ひいては学習（Learning based FD）にシフトしていくことが不可欠であるし、そういった調査・研究の蓄積が望まれる。また、研究パラダイムも実証科学として主流である「仮説検証型」のものから仮説モデルや新たな視点の生成・開発に関わる「仮説生成型」のもの、あるいはそれらを組み合わせたブレンディッドな研究手法（「トライアングレーション」Flick1992；山田2003）など拡張していくことが求められる。さらに、通常の科学研究では研究者の影響・効果を限りなく排除することが前提になるが、実践を対象化するような研究であれば、研究者自身が関与することがむしろ積極的な意味を持つ場合も少なくなく、その意味で「アクション・リサーチ」や「ケース・スタディ」も精緻化していかなければならない。ただし、ややもすると「単なる実践報告」になってしまう恐れもあるため、多様な質的研究の方法論（cf. Flick1995〔小田・山本・春日・宮地訳2002〕など多数）もFD研究者の必須スキルとして定着していくことが必要かもしれない。実践の広がるペースは速く、遅れている研

究面での課題は多い。

注釈

- (1) ただし、単科大学の割合が高くなっているのは若干留意が必要である。今回のカウントのポイントは「全学」であることとしている。その際、単科大学は総合大学でいえば一学部内でのセンター設置がすなわち全学での設置ということになる。例えば、25の単科大学中11が教育大学で、設置率100%となっているが、学校教育実践研究センターなどいわゆる「大教センター」とはやや趣を異にしている。医療系や工学系の単科大学も然りである。
- (2) 「学生中心」というと誤解を招くことになる。CS(Customer Satisfaction)の原理が大学に導入されることと併せて、時として教育・学習の論理と切り離された形で学生の満足度を高めることにエネルギーが注がれるケースもみられる。学生に迎合することとは違い、学生の学習（の質保証・向上）に責任を持つということである。故に、筆者らは欧州のローニャ・プロセスでも提起されている「学習(者)中心」という認識に基づいている。

引用・参考文献

- 有本 章（2008）「FD制度化の現状と専門職としての大学教授職の展望」 有本章編『FDの制度化に関する研究(3)－最終報告書－』高等教育研究叢書(広島大学高等教育研究開発センター), 98, 93-104.
- 有本 章（2007a）「FDの制度化と葛藤の類型」 広島大学高等教育研究開発センター編『21世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD・SD・教育班の報告－』(pp. 191-203.)
- 有本 章（2007b）「本研究のまとめと今後の課題」 有本章編『FDの制度化と質的保証〔後編〕』高等教育研究叢書(広島大学高等教育研究開発センター), 92, 101-121.
- 有本 章（2005）『大学教授職とFD－アメリカと日本－』東信堂.
- Boyer, E.L. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (有本章訳 1996 『大学教授職の使命－スカラーシップ再考－』玉川大学出版部.)
- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて(答申)』
- 中央教育審議会（2005）『新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－(答申)』
- 大学審議会（1998）『21世紀の大学像と今後の改革方策について(答申)』
- 大膳 司・有本 章・黄 福涛（2007）「日本におけるFD活動の実態と今後の課題－時系列比較の結果から－」 広島大学高等教育研究開発センター編『21世紀型高等教育システム構築と質的保証－FD・SD・教育班の報告－』(pp. 205-229.)
- 圓月勝博（2009）「日本の大学におけるFDの現状と課題－学生による授業評価から学生調査へ－」 山田礼子編『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂. (pp. 224-241.)
- Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg. (小田博志・山本則子・春日 常・宮地尚子訳 2002 『質的研究入門－＜人間の科学＞のための方法論』春秋社.)
- Flick, U. (1992). Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22, 175-197.
- 羽田貴史（2009）「大学教育改革とFaculty Development」 東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを超えて』東北大学出版会. (pp. 5-22.)
- 平山健一（2009）「大学にとってGPとは」 民主教育協会編『IDE・現代の高等教育』No. 516, 14-19.
- 広島大学高等教育研究開発センター編（2004）『FDの制度化に関する研究(1)－2003年大学長調査報告－』
- 井下 理（2008a）「大学教育研究フォーラムにおけるFD研究報告の動向－FD義務化前の6年間の報告を中心として－」 京都大学高等教育研究, 14, 87-104.

- 井下 理 (2008b) 「FDの多様性と活動の課題」 民主教育協会編『IDE・現代の高等教育』No. 503, 10-16.
- 一般教育学会編 (1997) 『大学教育研究の課題－改革動向への批判と提言－』玉川大学出版部.
- 石川裕之 (2009) 「FDに関わる若手教員の業務実態－JFDN Jr. 運営委員実態調査アンケートの結果から見えるもの－」 杉原真晃・村上正行(企画RT) FDに関わる若手教員の現在と未来－高等教育センター若手教員の挑戦2－ 第15回大学教育研究フォーラム発表論文集, 128-129.
- 川島啓二 (2007) 「FDを担当する人・組織に求められるもの:「資質」か「専門性」か」 大学教育学会誌, **29(2)**, 62-64.
- 川島啓二 (2006a) 「問題の所在と研究の目的」 国立教育政策研究所『大学における教育改善と組織体制』大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究(中間報告書). (pp. 3-4.)
- 川島啓二 (2006b) 「考察と今後の課題」 国立教育政策研究所『大学における教育改善と組織体制』大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究(中間報告書). (pp. 41-43.)
- 絹川正吉 (2009a) 「GPの光と影」 民主教育協会編『IDE・現代の高等教育』No. 516, 4-9.
- 絹川正吉 (2009b) 「日本のFDの歴史的展開」 山田礼子編『大学教育を科学する: 学生の教育評価の国際比較』東信堂. (pp. 202-223.)
- 絹川正吉 (2007) 「FDのダイナミックス」 大学教育学会誌, **29(1)**, 71-75.
- 絹川正吉 (2006) 『大学教育の思想－学士課程教育のデザイナー－』東信堂.
- 絹川正吉・館 昭編 (2004) 『学士課程教育の改革』東信堂.
- 北川文美 (2006) 「自由記述に見るセンター組織の現状と課題」 国立教育政策研究所『大学における教育改善と組織体制』大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究(中間報告書). (pp. 31-36.)
- 国立教育政策研究所 (2008) 『大学における教育改善等のためのセンター組織の役割と機能に関する調査研究－研究成果報告書』
- 小松親次郎 (2009) 「GP事業の出発－問題意識の展開を中心に－」 民主教育協会編『IDE・現代の高等教育』No. 516, 55-60.
- 松下佳代 (2007) 「課題研究「FDのダイナミックス」の方法と展望」 大学教育学会誌, **29(1)**, 76-80.
- 文部科学省高等教育局調査研究会 (2000) 「大学における学生生活の充実方策について(報告)－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」
- 森 朋子・山田剛史 (2010) 「初年次教育における協調学習が及ぼす効果とそのプロセス－学生同士の〈足場づくり〉を中心に－」 京都大学高等教育研究, **15**, 37-46.
- 夏目達也 (2009) 「おわりに－わが国への示唆－」 東北大学高等教育開発推進センター編『ファカルティ・ディベロップメントを超えて』東北大学出版会. (pp. 169-179.)
- 夏目達也 (2007) 「諸外国の大学におけるFDの組織化の現状」 大学教育学会誌, **29(1)**, 81-85.
- 佐藤浩章 (2009) 「FDにおける臨床研究の必要性和その課題－授業コンサルテーションの効果測定を事例に－」 名古屋高等教育研究, **9**, 179-198.
- 関 正夫 (1995) 『21世紀の大学像－歴史的・国際的視点からの検討－』玉川大学出版部.
- Seldin, P. (2004) *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion / Tenure Decisions*, Anker Publishing Company, Inc. (大学評価・学位授与機構監訳 2007 ティーチング・ポートフォリオ 作成の手引き: 大学教育を変える教育業績記録 玉川大学出版部.)
- Seldin, P. & Miller, J.E. (2008) *The Academic Portfolio: A Practical Guide to Documenting Teaching, Research, and Service*, Jossey-Bass. (大学評価・学位授与機構監訳 2009 アカデミック・ポートフォリオ 玉川大学出版部.)
- 神藤貴昭・川野卓二 (2008) 「全学FDの構造と機能」 大学教育研究ジャーナル, **5**, 1-12.
- 鈴木敏之 (2007) 「学士課程教育の改革とFD制度化をめぐる諸課題」 京都大学高等教育研究, **13**, 53-62.

- 田口真奈 (2008) 「FDの推進主体は誰か」 民主教育協会編『IDE・現代の高等教育』No. 503, 21-26.
- 田口真奈 (2007) 「FD推進機関における2つの機能」 メディア教育研究, **4**, 53-63.
- 田中毎実 (2003) 「ファカルティ・ディベロップメント論ー大学教育主体の相互形成ー」 京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館. (pp. 87-106.)
- 田中毎実 (2001) 「啓蒙活動から相互研修へー京都大学高等教育教授システム開発センターのFDプロジェクトをめぐってー」 京都大学高等教育研究, **7**, 25-35.
- 寺崎昌男 (2006) 『大学は歴史の思想で変わるーFD・評価・私学ー』東信堂.
- 山田礼子 (2009a) 「教育改革とGPの効用」 民主教育協会編『IDE・現代の高等教育』No. 516, 30-35.
- 山田剛史 (2010) 「島根大学における教学IRとFD」 鳥居朋子・山田剛史(企画RT) 内部質保証システム構築に向けた教学IRとFDの連動 大学教育学会第32回大会要旨集録集, 192-193.
- 山田剛史 (2009b) 「大教センターはいかにFDの学内組織化に寄与しうるか」 シンポジウム: FDの学内組織化と大学間連携 第15回大学教育研究フォーラム発表論文集, 24-27.
- 山田剛史 (2003) 「青年期の自己形成に関する研究の概観と展望ー現象(リアリティ)理解のためのトライアングレーションー」 人間科学研究, **11**, 165-177.
- 山田剛史・森 朋子 (2010) 「学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割」 日本教育工学会論文誌, **34(1)**, 13-21.
- 山田剛史・森 朋子 (2009) 「Evidenceに基づく初年次教育プログラムの構築ーモデル授業の効果検証を踏まえてー」 初年次教育学会誌, **2(1)**, 56-63.
- 山本眞一 (2009) 「大学改革とGP」 民主教育協会編『IDE・現代の高等教育』No. 516, 10-14.
- 山内乾史 (2006) 「大学教育研究センターとは何か(続)」 大学教育研究(神戸大学大学教育推進機構／大学教育研究センター), **14**, 31-37.
- 山内正平 (2007) 「FDの20年を振り返って」 大学教育学会誌, **29(1)**, 86-89.
- 読売新聞教育取材班 (2009) 『教育ルネサンス 大学の実力』中央公論新社.
- 義本博司 (2009) 「GP政策の全体像と推移」 民主教育協会編『IDE・現代の高等教育』No. 516, 60-67.